



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS
HABILITAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

RAUEL LÁZARO NASCIMENTO SANTOS DE BARROS

**O TRABALHO COM A ORALIDADE NAS AULAS DE LINGUA
PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL: O GÊNERO DEBATE**

JOÃO PESSOA - PB

2018

RAUEL LÁZARO NASCIMENTO SANTOS DE BARROS

**O TRABALHO COM A ORALIDADE NAS AULAS DE LINGUA
PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL: O GÊNERO DEBATE**

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Letras da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Letras, habilitação em Língua Portuguesa.

ORIENTADORA:

Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Benício de Melo

JOÃO PESSOA - PB

2018

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

B277t Barros, Raul Lazaro Nascimento Santos de.
O TRABALHO COM A ORALIDADE NAS AULAS DE LINGUA
PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL: O GÊNERO DEBATE /
Raul Lazaro Nascimento Santos de Barros. - João
Pessoa, 2018.
52 f. : il.

Orientação: Maria de Fátima Benício de MELO.
Monografia (Graduação) - UFPB/CCHLA.

1. Oralidade. 2. Letramento. 3. Gênero Textual. 4.
Ensino/aprendizagem. 5. Língua Portuguesa. I. MELO,
Maria de Fátima Benício de. II. Título.

UFPB/CCHLA

**O TRABALHO COM A ORALIDADE NAS AULAS DE LINGUA
PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL: O GÊNERO DEBATE**

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em
Letras da Universidade Federal da Paraíba, como requisito
para a obtenção do título de Licenciado em Letras,
habilitação em Língua Portuguesa.

Data da Aprovação: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Maria de Fátima Benício de Melo

(Orientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Edileide de Souza Godoi (Pós-graduação FIP)

(Examinadora)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Cristina de Assis (CCHLA/DLCV/UFPB)

(Examinadora)

Prof^ª. Dr^ª. Eneida Martins de Oliveira (CCHLA/DLCV/UFPB)

(Suplente)

Meu maior agradecimento, a DEUS.

Dedico este trabalho aos meus pais, meus avós (maternos e paternos), familiares, amigos, professores e ao meu companheiro de vida, que sempre esteve comigo durante a construção deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu maior agradecimento. Por Ele ter me dado força para continuar e me inspirado, em muitos momentos em que pensei em desistir e jogar tudo fora.

Agradeço, de peito aberto, à minha família, minha Mãe, Rose, e meu Pai, Marcos. Em quatro anos, muita coisa aconteceu, muita coisa mudou, mas o amor por eles só aumentou. Foram momentos de tribulação, momentos de aceitação que hoje agradeço a Deus por Ele ter aberto os olhos e proporcionado tudo. Sempre que precisei, fui atendido, pode ter faltado, em alguns momentos, mas isso me dava mais força para continuar. A eles eu devo minha vida, por ter me trazido ao mundo e me ensinado o caminho correto a seguir e me tornar o homem que hoje sou.

É difícil falar de quem amamos, principalmente quando falamos de avós. Agradeço a vó Zilda, ela que me aguentou, nos últimos 4 anos, e me ajudou sempre que pôde, quando eu mais precisei. Mesmo, às vezes, dando-lhe trabalho, acredito que o amor e o zelo dela comigo nunca faltou. E sem esquecer da minha “véa” que agora está com Deus, minha vó Penha (*in memoriam*), a ela dedico esse trabalho e agradeço demais. Era um sonho dela ver-me formado, mas tudo no tempo e no propósito de Deus.

Agradeço, também, a duas pessoas que levo comigo para onde eu for, e sei que sem eles eu não seria nada. Primeiro, Elisângela, minha amiga, colega, companheira, mãe, conselheira, psicóloga, e muitos outros adjetivos que eu poderia passar páginas escrevendo; a você, minha amiga, verdadeira, agradeço pelo que fez por mim e que, sei, irá continuar fazendo, sua amizade levarei para sempre. E agora Juan, meu porto seguro, meu baluarte, meu confidente, meu melhor amigo, meu companheiro; Deus sabe as pessoas certas para colocar ao nosso lado. A ele agradeço demais, por sempre estar comigo durante a construção desse trabalho e sempre me incentivando a continuar e não desistir, mesmo diante das provações encontradas durante os últimos anos do curso.

Aos meus amigos e colegas de graduação: a turma 2013.2 (matutino); Amanda Flor, Cintya, Marciel, Anne Beatriz, Kimberlly, Saulo, Karla, Desirré, Rosineide, Juliane, Calado, Callyana, Jade, Iasmin e muitos outros que, de alguma forma, engrandeceram meus conhecimentos. Compartilhamos de momentos bons que merecem ser lembrados.

A todos os meus professores, em especial: Edileide Godoi, Judy Rosas, Márcio Leitão, Graça Ribeiro, Cristina Assis, Denilson Matos, Rinaldo de Fernandes, Arturo Gouveia, Mônica Trindade, Leonor, Carmen Sevilla, Cirineu Stein, Wilma Martins,

Francisca Vânia, Marquidove Domingos, entre outros docentes que elevaram meus conhecimentos e me serviram de inspiração para continuar nessa jornada do saber.

Por fim, agradecer a minha professora orientadora, que, com muita paciência, me levou a escrever esse trabalho, pensando no futuro do ensino nas escolas. Suas orientações foram fundamentais para me guiar até aqui e construir, por definitivo, esse trabalho final. Uma mulher de fibra, garra e coragem, que sempre me incentivou e não me deixou desistir quando eu achava que o trabalho não iria ser finalizado. Nela eu me inspiro. Gratidão demais, professora.

*Toda língua são rastros de velhos
mistérios.*

(Guimarães Rosa)

RESUMO

Neste trabalho, temos como objetivo principal analisar e desenvolver como se dá o ensino da oralidade no contexto escolar, por meio de atividades que abrange a capacidade oral dos alunos e a competência suficiente para se posicionarem diante de situações sociais reais, utilizando o gênero textual debate. Especificamente, objetivamos: a) desenvolver a capacidade crítica-reflexiva dos alunos, tomando como meio de atividade, o gênero oral debate regrado público; b) analisar como essa oralidade é construída na escola em face do planejamento anual das séries do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental II; c) estabelecer um contraponto entre letramento e oralidade, levando em consideração o letramento oral e desmistificando o letramento “escrito”; d) mostrar que o letramento oral acontece, também, na escola, e não apenas nos meios sociais em que os alunos estão inseridos e e) evidenciar a contribuição do ensino da oralidade no ensino-aprendizagem nas aulas de língua portuguesa. Para isso, desenvolvemos atividades com alunos matriculados no 9º ano do ensino fundamental II, na escola EMEF David Trindade, localizada no bairro de Mangabeira, em João Pessoa-PB, resultante da participação do aluno, enquanto estagiário, matriculado nas disciplinas de Estágio Obrigatório, do curso de Licenciatura em Letras-Português da Universidade Federal da Paraíba. O interesse por esses estudos teve a origem, ao observar o quão difícil era os alunos se manifestarem ou participarem, de forma oral, das aulas de Português. Além disso, o ensino da oralidade ser escasso nas séries finais do ensino fundamental II, tendo em vista a contribuição dessa modalidade da linguagem para a construção do ser reflexivo e cidadão, que é objetivado pelos documentos oficiais. Como arcabouço teórico, utilizamos os seguintes autores: Antunes (2009), PCN’s (1998/2000), Cosson (2011), Marcushi (2008), Fávero (2005), Ong (1998), Bakhtin (2003), Meurer e Motta-Roth (2002), Soares (1998) e Rojo (2004). Toda a pesquisa foi planejada baseando-se no método da sequência básica de Cosson (2011). Partimos da leitura de um texto presente no livro didático da escola até o debate final diante de um júri simulado. A presente pesquisa, ao buscar analisar as formas orais de ensino na sala de aula e como os efeitos desse ensino impacta na aprendizagem desses alunos, assume uma grande relevância, tendo em vista a investigação do letramento oral e como esse letramento promove o desenvolvimento do aluno crítico-reflexivo proposto pelos PCN’s, além de torná-los participativos nas aulas de língua portuguesa.

Palavras-chave: Oralidade. Letramento. Gênero Textual. Ensino/aprendizagem. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

In this work, we have as main objective to analyze and develop how the teaching of orality is given in the school context, through activities that include the students' oral capacity and sufficient competence to position themselves before real social situations, using the textual gender debate . Specifically, we aim to: a) develop the critical-reflective capacity of the students, taking as a means of activity, the oral debate public debate; b) analyze how this orality is constructed in the school in the face of the annual planning of the series of the third and fourth cycles of elementary education II; c) establish a counterpoint between literacy and orality, taking into account oral literacy and demystifying "written" literacy; d) show that oral literacy also occurs in school, not only in the social environments in which students are inserted, and e) evidence the contribution of oral teaching in teaching-learning in Portuguese-speaking classes. For this, we developed activities with students enrolled in the 9th year of elementary education II, at the David Trindade EMEF school, located in the district of Mangabeira, João Pessoa, PB, resulting from the student's participation, as trainee, enrolled in the subjects of Mandatory Stage, of the licentiate course in Portuguese Letters of the Federal University of Paraíba. The interest in these studies had its origin in observing how difficult it was for the pupils to express themselves or participate in oral form of Portuguese classes. Moreover, the teaching of orality is scarce in the final grades of elementary school II, considering the contribution of this modality of language to the construction of the reflective and citizen being, which is objectified by official documents. As a theoretical framework, we used the following authors: Antunes (2009), PCN's (1998/2000), Cosson (2011), Marcushi (2008), Fávero (2005), Ong (1998), Bakhtin Motta-Roth (2002) and Red (2004). All the research was planned based on the basic sequence method of Cosson (2011). We started by reading a text present in the textbook of the school until the final debate before a simulated jury. The present research, when looking to analyze the oral forms of teaching in the classroom and how the effects of this teaching impact on the learning of these students, is of great relevance, considering the investigation of oral literacy and how this literacy promotes student development critical-reflexive approach proposed by the NCPs, in addition to making them participative in Portuguese-language classes.

Key words: Orality. Literature. Textual Genre. Teaching / learning. Portuguese language.

Sumário

INTRODUÇÃO	11
1. O ENSINO DO LÍNGUA PORTUGUESA SOB A PERSPECTIVA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS	13
2. PRÁTICAS DISCURSIVAS E SOCAIS: ORALIDADE E LETRAMENTO	17
2.1. Oralidade	17
2.2. Letramento	20
3. GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO	22
3.1 O gênero debate	24
4. METODOLOGIA	26
4.1 A escola.....	26
4.2 Problemas detectados na escola	26
4.3 Projeto didático: etapas da atividade oral	28
5. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS ALCANÇADOS	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS.....	41
ANEXOS	43
ANEXO I	44
ANEXO II	45
ANEXO III	46
ANEXO IV.....	48
ANEXO V.....	49
ANEXO VI.....	50
ANEXO VII	51

INTRODUÇÃO

Apesar de muitas pesquisas, estudos e avanços, o ensino de língua portuguesa ainda segue na tradicional divisão tricotômica: gramática, literatura e redação. É notório também que o ensino da escrita é mais valorizado do que propriamente o ensino da oralidade. Quando nos referimos ao ensino da escrita, nos referimos ao letramento, no sentido estrito, que são práticas discursivas que envolvem a escrita. Privilegia-se, assim, o ensino da escrita pelo fato de ela ter o domínio da realidade, no sentido da apresentação do saber e das culturas. Partindo do pressuposto de que língua é mais um conjunto de práticas discursivas, analisamos, neste trabalho, os conceitos de oralidade e letramento e como se constroem dentro da sociedade. Explicitamos que, como práticas sociais, a língua nos é apresentada em duas modalidades: oral e escrita (com foco no primeiro).

As diferenças são notórias entre os objetivos de ensino de escrita e oralidade na sala de aula, com os objetivos prescritos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais que sugerem o que deve ser estudado com os alunos, considerando a verdadeira e atual realidade das escolas de ensino regular no Brasil. Nosso objetivo, portanto, é analisar e desenvolver a oralidade no contexto escolar, por meio de atividades que abordem a capacidade crítica-reflexiva dos alunos, o gênero oral debate regrado público, analisando como a oralidade é construída na escola diante do planejamento anual das séries do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Estabelecemos vários contrapontos entre letramento e oralidade, levando em conta o letramento oral e desmitificando o letramento “escrito”. Assim, pretendemos evidenciar a contribuição do ensino da oralidade no ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Daremos especial atenção a conceitos que consideramos importantes e fundamentais para o entendimento deste estudo. Conceito de oralidade, linguagem, língua, letramento e gêneros textuais, utilizando-nos dos seguintes pressupostos teóricos: Antunes (2003/2005/2009), PCN's (1998/2000), Cosson (2011), Marcushi (2003/2007/2008), Fávero (2005), Ong (1998), Bakhtin (2003), Meurer e Motta-Roth (2002), Soares (1998) e Rojo (2004).

O trabalho está organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos o trato do ensino da oralidade sob o ponto de vista dos documentos oficiais.

No segundo capítulo, conceituamos letramento e oralidade, destacando as pesquisas sobre essas práticas e os estudos sobre gêneros textuais, segundo Marcushi e Bakhtin. No terceiro capítulo, tecemos considerações sobre os gêneros textuais e ensino, particularmente o gênero debate, objeto de estudo deste trabalho. No quarto capítulo, explicitamos a metodologia adotada, as características da escola pesquisada, as dificuldades encontradas, o método utilizado no planejamento das aulas e as etapas da atividade oral. No quinto capítulo, descrevemos e analisamos os dados e apresentamos os resultados obtidos. Por fim, as considerações finais acerca do trabalho.

1. O ENSINO DO LÍNGUA PORTUGUESA SOB A PERSPECTIVA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Neste capítulo, trazemos uma reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa, sob a perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos últimos ciclos do ensino fundamental. Compreendemos que se trata de um momento marcado por transformações nos alunos/adolescentes que ingressam nestes ciclos das séries finais desse nível de escolaridade. Tais transformações são de caráter sociocultural, afetivo-emocional, cognitiva e corporal.

A nova realidade social em que vivemos, desde a industrialização de grandes polos comerciais, urbanização em massa nas maiores cidades e a globalização, leva-nos a sempre nos atualizar, com o decorrer das décadas. Os novos meios de comunicação, a expansão da escrita em todos os contextos sociais, bem como ‘tecnologização’ de outros meios fizeram com que as escolas e o ensino mudassem suas abordagens. Mesmo assim, observamos que os fracassos escolares, desde a evasão até as reprovações, são inevitáveis.

Entre as décadas de 1960 e 1970, surgiram propostas de mudanças significativas, tendo em vista a necessidade de melhorar o ensino, com a discussão de reformular o *modo* de ensinar e pouco preocupando-se com o conteúdo. A partir desta década - 1970 -, postulam-se os principais eixos dessa discussão. Segundo os PCN's (1998, p. 17):

[...]centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, responsável pelo fracasso escolar que se expressa com clareza nos dois funis em que se concentra a maior parte da repetência: na primeira série (ou nas duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, pela dificuldade de alfabetizar; no segundo, por não se conseguir levar os alunos ao uso apropriado de padrões da linguagem escrita, condição primordial para que continuem a progredir.

Já na década de 1980, novas críticas foram tecidas e, assim, adquiriram mais consistência. As pesquisas, independentes de tradições normativas e filológicas, possibilitaram o avanço na área da educação e psicologia da linguagem. Entre as críticas realizadas naquela década, citemos as mais frequentes, referindo-se ao ensino tradicional (PCN's, 1998, p.18):

- A desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- A excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- O uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- A excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, como o consequente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- O ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associados a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;
- A apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada.

Sendo assim, foi durante este período que muitas outras teses e críticas foram sendo feitas e incrementadas, ao menos na teoria, pelos órgãos públicos competentes em relação à educação básica. Graças a essas teses e pesquisas desenvolvidas nesse período, as práticas educacionais começaram a ser ressignificadas e admitidas, como a noção de ‘erro’ e admissão das variedades linguísticas próprias do alunado, assim como a valorização da utilização de textos reais, ao invés de textos tecnicamente prontos e construídos mecanicamente.

Para os PCN’s (1998), do resultado de todos os esforços, o mais imediato foi a incorporação dessas ideias por um maior quantitativo possível de Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, com o estabelecimento de novos currículos, novos cursos de formação e aperfeiçoamento dos professores. As práticas que foram consolidadas, com base nas críticas construídas nos períodos anteriores, se constituíram no ponto de partida para as novas demandas educacionais, dentre elas, a *Linguagem*. É pela linguagem que homens e mulheres se comunicam entre si, têm acesso a todos os tipos de informação, a todo o momento, e conseguem expor seu ponto de vista sobre determinados assuntos e até mesmo produzem cultura. (PCN’s, 1998).

As orientações dos documentos oficiais visam propiciar ao aluno a possibilidade de inserção e a participação social. Sendo assim, a escola constrói projetos educativos que tenham o compromisso com a democratização social e cultural, dando a esses educandos o acesso aos saberes linguísticos para o exercício da cidadania. Essa ampliação dos saberes linguísticos é dada de forma progressiva, durante todo o período escolar (oito anos) do aluno, sendo ele capaz de “interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.” (PCN, 1998, p. 19)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais assim concebem *linguagem*:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. (PCN's, 1998, p. 20).

Como já foi dito anteriormente, nos comunicamos através da linguagem, desde uma conversa informal de rua até a mais formal, carta pessoal e registros formais da língua. Cada aspecto é constituído de um contexto específico, certos tipos de linguagem são orientados por finalidades específicas para cada situação, considerando práticas sociais presentes nos interlocutores. Dessa forma, isso se dá dentro dos mais diversos grupos sociais e camadas populares, independentemente do grau de letramento do indivíduo. É pela linguagem que os alunos expressam suas ideias, pensamentos e intenções com o outro, possibilitando relacionamentos interpessoais que antes não ocorriam, como, por exemplo, alunos tímidos e envergonhados, ajudando outros a mudar a realidade e o desenrolar de suas ações e reações.

Pensando desta forma, as relações interpessoais levantadas há pouco levam a outros rumos o conceito estrito da atividade da linguagem, como mostra a citação abaixo:

Constroem-se, por meio da linguagem, referências culturais – representações, “teorias” populares, mitos, conhecimento científico, arte, concepções e orientações ideológicas, inclusive preconceitos – pelos quais se interpretam a realidade e as expressões linguísticas. Atividades sobre símbolos e representações, a linguagem torna possível o pensamento abstrato, a construção de sistemas descritivos e explicativos e a capacidade de alterá-los, reorganizá-los, substituir uns por outros. (PCN, 1998, p. 20).

Portanto, no que foi levantado acima, o ensino nas escolas vai além do que planejamos, porque daqui começamos a pensar a *língua* como “sistema de signos significativos, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade.” (*Op. Cit.*, 1998, p. 20). Aprender e ensinar língua não é só saber combinar letras e palavras e formar conjuntos de frases com sentidos e/ou orações mais complexas, mas saber atribuir sentido, diante de um contexto específico, significando as práticas culturais e o modo como as pessoas entendem a realidade.

O ensino e aprendizagem de língua portuguesa deve contribuir para que o aluno possa participar de práticas sociais através da linguagem. É fundamental que sejam organizadas situações de aprendizagem, como, por exemplo, o professor deve: criar situações de interação, em que esses conhecimentos sejam construídos ou tematizados; criar situações que reproduzem outros espaços, não só apenas o escolar; mostrar que a escola é um espaço de interação social, em que tais práticas da linguagem se concretizam.

Faz-se necessário, portanto, considerar as características e transformações dos alunos que ingressam nestes ciclos, tanto afetivas quanto cognitivas e sociais. O ensino da língua, em sala de aula com adolescentes, sugere a possibilidade de fazer deles indivíduos reflexivos e fugir das práticas mecanicistas, buscando também estabelecer relações entre os discursos oral e escrito, a partir das opiniões, valores e saberes entrelaçados.

No capítulo, a seguir, conceituamos letramento e oralidade, destacando as pesquisas sobre essas práticas e os estudos sobre gêneros textuais, segundo Marcushi e Bakhtin.

2. PRÁTICAS DISCURSIVAS E SOCIAIS: ORALIDADE E LETRAMENTO

Neste capítulo, explicitaremos as noções de *oralidade* e *letramento*, buscando mostrar que ambos são práticas sociais. O letramento, enquanto linguagem escrita, tem muito mais a ver com as práticas sociais, enquanto a oralidade se refere apenas às habilidades da *língua falada*.

2.1. Oralidade

Há algumas décadas, surgiu entre estudiosos, antropólogos, sociólogos, psicólogos e historiadores culturais, uma nova visão do uso da linguagem em sua modalidade oral e escrita. Foi necessário partir desde a pré-história, onde não havia registros da atividade verbal, no início da existência humana, para chegarmos a conceitos dessa ramificação da linguagem. Ferdinand de Saussure, pai da linguística moderna, chama atenção para a importância do discurso oral, sendo ele base de sustentação para a “comunidade verbal”, tendenciados a pensar na escrita como forma básica da linguagem (ONG, 1998, p.13), e ainda complementa, não obstante, que pode ser considerado como um tipo de complemento da linguagem oral.

As escolas da linguística moderna, até recentemente, abordaram apenas os modos da oralidade primária, ou seja, a oralidade de culturas e povos não afetados pela modalidade escrita, fazendo a diferenciação das tradições da escrita. (ONG, 1998, p.14; SAMPSON, 1980). Os estruturalistas também analisaram a oralidade detalhadamente, mas sem fazer o contraponto com textos escritos. Atualmente, há uma vastidão de obras que falam da diferença entre a linguagem oral (falada) e a linguagem escrita, fazendo a comparação com pessoas que sabem ler e escrever. Daqui em diante, vamos observar o que chamaremos de *oralidade primária*, ou seja, a oralidade de indivíduos que desconhecem a escrita, de forma total ou parcial, fazendo uma comparação com o letramento, abordado na seção 2.2.

Consideramos a linguagem como inteira e completamente oral, tendo em vista que milhares de línguas – ou dezenas de milhares –, durante toda a vida humana existente, apenas 106 dessas línguas chegaram a um patamar de escrita, suficiente para produzir

literaturas e estudos sobre elas. O estudioso Edmonson (1971) nos afirma que, em cerca de 3 mil línguas existentes e faladas nos dias de hoje, ao menos 78 delas possuem literatura ou a transcrição de seus estudos. E mais uma vez afirmamos que é constante a oralidade da linguagem.

Diante do que já foi exposto, podemos fazer uma comparação com a escrita, sendo ela a expansão da palavra, enquanto modalidade oral. A linguagem falada ainda subsiste à escrita, claro que não retiramos em nenhum momento a importância da escrita para as comunidades humanas, mas destacamos que, diante da supervalorização da escrita, a oralidade destas línguas ainda vive.

Quando nos referimos à *oralidade* e ao *letramento*, tentamos mostrar essas duas práticas como discursivas e sociais. Para Stubbs (1986), o termo oralidade é utilizado fazendo referência a habilidades na língua falada. Compreendemos a oralidade tanto na sua produção (na construção da fala em si) quanto na escuta (a audição de textos). É óbvio que a fala não é ensinada na mesma proporção que a escrita, pois, para alguns teóricos e estudiosos da oralidade e até mesmo os próprios documentos oficiais, a fala/oralidade é adquirida de forma espontânea no contexto familiar, e a escrita, sendo uma modalidade que precisa do “letramento”, é ensinada e apreendida na escola.

Por que não podemos considerar o ensino da oralidade também como letramento, sem levar em consideração a prática da escrita? Obviamente, a escola pode ensinar certos tipos de oralidade ou, melhor dizendo, seus usos, como, por exemplo melhorar sua postura em público, saber usar a retórica diante de posicionamentos políticos etc., utilizar um microfone, um seminário, uma palestra, uma conferência etc. Se o aluno precisa dominar a modalidade de escrita, enquanto prática de letramento, por que não o letramos oralmente? Quando levantamos esses questionamentos, queremos chegar ao ponto que, para termos domínio de uma palestra, uma conferência, um seminário etc., precisamos saber se os alunos realmente estão sabendo lidar com tais assuntos, ensiná-los a se posicionar e dominar o conteúdo de forma correta, utilizando recursos e palavras adequados para a situação. O letramento vai muito além do domínio da escrita; ele contribui para que os alunos sejam pessoas reflexivas, conscientes acerca do que estão estudando.

Marcuschi (2007) nos leva a uma distinção entre oralidade e letramento, referindo-se a práticas sociais. Para o autor, a oralidade diz respeito às atividades orais do dia a dia. A oralidade, como prática social, é construída de forma natural, nos mais diversos contextos informais. Vejamos a seguinte citação:

A fala seria uma forma de produção textual-discursiva oral, sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Mas pode envolver aspectos muitos complexos [...]em especial quando se trata da fala em contextos muito particulares em que a oralidade é uma prática bem desenvolvida, como, por exemplo, na hora de fazer um discurso em público ou se submeter a uma entrevista de emprego. (MARCUSCHI, 2007, p.40)

Marcuschi afirma que a prática da oralidade é bem desenvolvida, mas precisamos levar em consideração o grau de letramento do aluno ou pessoa que vai precisar passar por uma entrevista de emprego ou fazer um discurso em público. Quando nos referimos a letramento, nos referimos ao *letramento oral*. Podemos considerar esse letramento como prática social em movimento, na posição de aprendizado do domínio da língua em si, diante de situações e contextos específicos, que levem o indivíduo a ter consciência do que está falando.

Deixamos claro que a escrita nunca pode vir antes da oralidade (ONG, 1998, p.16); podemos até denominar como sistema secundário da língua (a escrita). Como já falamos anteriormente, a escrita é a expansão da linguagem falada, ou seja, esse sistema secundário é totalmente dependente da oralidade ou sistema primário. Ong (1998, p.16) postula que

[...]podemos denominar a escrita um “sistema modelar secundário”, dependente de um sistema primário anterior, a linguagem falada. A expressão oral pode existir – e na maioria das vezes existiu – sem qualquer escrita; mas nunca a escrita sem a oralidade.

Portanto, para a escola, não é só meramente ensinar a fala, mas apresentar aos alunos o leque de variedades de usos, informando que seus usos não são homogêneos, de sentido único, e apresentando os níveis de formalidade – do mais coloquial ao formal.

2.2. Letramento

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais, *letramento* é entendido como participação em práticas sociais que utilizam a escrita como um sistema tecnológico. Essas práticas, considerando sua discursividade, precisam da escrita para torná-las mais expressivas, mesmo às vezes não envolvendo as ações de ler e escrever.

Diante dessa concepção que extraímos dos documentos oficiais, temos o entendimento de que, em comunidades mais urbanas e modernas, não vai chegar a existir pessoa com grau zero ou quase nada de letramento, pois é quase impossível essas pessoas não participarem de ações que envolvem práticas discursivas e sociais. Então, cabe à escola fazer a ampliação e a instauração desses conhecimentos que, de forma progressiva, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que atuam socialmente e, como cidadãos, produzir textos ativos em várias situações comunicativas (PCN's, 1998, p. 19).

Já vimos que, como prática social, a língua manifesta-se e é funcional em dois aspectos: como modalidade oral e modalidade escrita. É importante destacar, quando tratamos de *fala e escrita, oralidade e letramento* que, para os dois primeiros, nos referimos a aspectos relativos à organização *linguística*; e o segundo nos referimos às práticas sociais.

A palavra “letramento” adentrou a língua portuguesa em meados dos anos de 1980 e, atualmente, é bastante comum a utilização do termo em estudos que permeiam o ensino. Em geral, letramento é equivalente a práticas discursivas que fazem uso da escrita. Podemos dizer que existem vários tipos de letramento, que partem de um controle bem pequeno e básico da escrita até um domínio formal, como é o caso de pessoas escolarizadas.

Na escola não se ensina a fala como se ensina a escrita, tendo em vista que a fala é adquirida de forma espontânea, no contexto familiar e social no qual o aluno está inserido, e a escrita já é apreendida em contextos mais formais de ensino (Marcuschi, 2003, p. 33). Para assim reforçar o que afirmamos, Marcuschi (2003) nos diz:

O letramento volta-se para os usos e as práticas, e não especificamente para as formas, envolve inclusive todas as formas visuais, como fotos, gráficos, mapas e todo tipo de expressão visual e pictográfica, observável em textos multimodais. (op. cit. 2003, p. 55)

É importante chamarmos a atenção para um conceito de letramento que mais se encaixa até onde queremos chegar: o ensino da oralidade no nível fundamental. Soares (1998) vai nos dizer que letramento é “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.”. Diante desta concepção, podemos trazer a reflexão de que, sim, podemos nos utilizar deste termo para a oralidade, ou seja, também podemos “letrar” nossos alunos, utilizando a modalidade oral da língua. Quando Soares afirma que “exerce as práticas sociais”, tentamos encaixar a oralidade como momento de aprendizagem nos ciclos aqui estudados.

Portanto, deixamos claro que não existe uma relação dicotômica entre oralidade e letramento, mesmo partindo do ponto de vista das práticas sociais e discursivas, enquanto fenômenos linguísticos na relação fala e escrita.

Letramento é uma prática social estreitamente relacionada a situações de poder social situada nos domínios discursivos e muitas vezes se acha fortemente imbricado com as práticas orais. (MARCUSCHI, 2003, p. 54)

Oralidade e letramento são operações funcionais, de caráter enunciativo de uma mesma língua, mas que são colocados diante de situações e condições específicas de cada interlocutor, que vão muito além de conhecimentos linguístico, mas com um controle de sua vida social.

No capítulo subsequente, tecemos considerações sobre os gêneros textuais e ensino, particularmente o gênero debate, objeto de estudo deste trabalho.

3. GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO

Hoje, o estudo dos gêneros textuais está mais firmado e mais aprofundado, levando em consideração seu uso social e presente no cotidiano dos alunos. Cada gênero textual que é introduzido no ensino básico tem um propósito comunicativo, e claro, quem determina é seu contexto e onde ele irá ser introduzido. É interessante analisar que os gêneros textuais possuem suas formas, seus estilos e um conteúdo específico para cada utilização, mas ainda também é importante observar que a determinação do gênero se dá pela função, e não pela forma (MARCUCCHI, 2007, p. 150).

O estudo dos gêneros textuais se volta para o tipo de linguagem em seu funcionamento, tanto para atividades culturais quanto para sociais. Miller (1984) nos sugere não olharmos para os gêneros textuais como formas estanques em suas próprias formas, mas como formas culturais e cognitivas de ações sociais.

A perspectiva em relação aos estudos dos gêneros textuais não é nova, vem desde Platão (com a tradição *Poética*) e Aristóteles (com a tradição *retórica*). Após anos, os estudos saem dessas tradições e vêm para o campo linguístico de forma geral, especificamente na área discursiva. Marcuschi (2007, p. 152) nos traz algumas correntes que são predominantes no Brasil, e cada uma delas possui um trato diferente com os gêneros. Vejamos:

1. Uma linha bakhtiniana alimentada pela perspectiva de orientação vygotskyana sóciocontrutivista da Escola de Genebra representada por Scheneuwly/Dolz e pelo interacionismo sóciodiscursivo de Bronckart. Essa linha de caráter essencialmente aplicativo ao ensino de língua materna é desenvolvida particularmente na PUC-SP.
2. Perspectiva “swalesiana” na linha da Escola Norte-Americana mais formal e influenciada pelos estudos de gêneros John Swales (1990), tal como se observa nos estudos da UFC, UFSC, UFSM e outros polos.
3. Uma linha marcada pela perspectiva sistêmico-funcional é a Escola australiana de Sydney, alimentada pela teoria sistêmico-funcionalista de Halliday com interesses na análise linguística dos gêneros e influente na UFSC.
4. Uma quarta perspectiva, menos marcada por essas linhas e mais geral, com influência de Bakhtin, Adam, Bronckart, e também os norte-americanos, como Charles Barzeman, Carolyn Miller e os outros ingleses e australianos, como Gunther, Kress e Normam Fairclough, que vem se desenvolvendo na UFPE e UFPB.

O que temos de noção de gêneros textuais por Marcuschi (2007) é que se refere a textos que são materializados em situações de comunicação social. Encontramos gêneros textuais em nosso cotidiano, definidos em composição funcional, objetivos de enunciação e estilos concretos, realizados em situações reais.

Observamos que, diferente dos tipos de texto, os gêneros textuais são apresentados em situações comunicativas em comunidades, sendo de uma variedade incontável. Marcuschi (2007) nos dá exemplos de gêneros textuais mais comuns, como: telefonema, carta pessoal, romance, bilhete, cardápio, resenha, edital de concurso, bula de remédio, receitas de culinária. Por Bakhtin (2003), *gênero textual* “são tipos relativamente estáveis de enunciados”, em que cada enunciado é individual, mas cada um com seu campo de utilização.

Para os documentos oficiais, trabalhar com a linguagem não é meramente ensinar a falar, mas, sim, desenvolver o domínio dos gêneros textuais que servem de apoio no ensino-aprendizagem.

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. (PCN's, 1998, p. 21)

A escola fica responsável por desenvolver a capacidade comunicativa, nos usos espontâneos da linguagem oral. Contudo, diante das palavras dos PCN's, observamos que existem certos tipos de gêneros textuais que merecem mais visibilidade do que outros. Parece-nos que há gêneros mais adequados para a leitura e outros para a produção, tanto de textos escritos como orais.

Retomamos o que acreditamos ser de extrema importância o saber e conhecer de todos que a língua oral, no sentido do ensino-aprendizagem, ocupa um espaço mínimo, de certa forma contraditório, porque muito antes de aprendermos a ler ou escrever, falamos. É sabido, para alguns que, o ensino do oral não é aceito ou até mesmo compreendido como abordagem escolar. Pensamos, então, se há gêneros textuais ideais para o ensino de língua, sejam eles orais ou escritos.

Fica evidente que os gêneros textuais carregam elementos além dos linguísticos, pois abrangem normas e convenções que são determinadas pelas práticas sociais daqueles

que o utilizam. E conhecer os diferentes gêneros que circulam, tanto oralmente quanto pela escrita, faz parte de nosso conhecimento de mundo (ANTUNES, 2009, p.54).

3.1 O gênero debate

O debate é um gênero textual de características opinativas, que está inserido nas práticas sociais de determinada comunidade, tendo como base a argumentação e a exposição de pensamentos sobre determinado tema. Debater é ter o direito de expor, livremente, as ideias e tem o dever de ouvir e respeitar as ideias dos outros, mesmo sendo diferentes umas das outras.

Quando debatemos, temos o objetivo de convencer o interlocutor de que estamos com a razão. Sendo assim, o indivíduo se esforça para escolher e montar argumentos que persuade quem está ouvindo. Debater significa mudar o outro e a nós mesmos.

Esse gênero perpassa diversos campos comunicativos, a depender também dos graus da formalidade e regras de funcionamento: nas conversas informais do dia a dia, no âmbito jurídico, na política, na televisão, bem como também é visto no domínio escolar. Debater é uma prática bastante utilizada, podendo ser encontrada em diálogos informais, na compreensão de um tema polêmico, seja para defender ou formar opiniões, entre outros.

Sendo assim, Costa (2008, p.76) define o gênero e destaca a vastidão de vários tipos de debate. Dentre eles, citamos alguns, como: a) *debate de opinião*, que visa ao entendimento de um dado tema polêmico, em que se permite expor argumentos com a intenção de mudar a opinião os outros; b) *debate deliberativo*, que é um tipo de debate que discute determinado tema, anteriormente a alguma decisão, sempre apresentando sugestões para resolver alguma problemática; c) *debate público regrado*, que se baseia na livre expressão de pensamentos e colocações sobre um tema, sendo ele orientado ou não por um moderador, mas para Rojo (2004) o debate sempre será orientado ou guiado. No ensino escolar, quase não conseguimos presenciar situações com essas tipologias empregadas por Costa (op. cit, 2008). Essas práticas de linguagem raramente são colocadas em funcionamento, mas, para isso acontecer, precisamos traçar objetivos pedagógicos que sejam alcançados pelos professores.

No capítulo, a seguir, explicitamos a metodologia adotada, as características da escola pesquisada, as dificuldades encontradas, o método utilizado no planejamento das aulas e as etapas da atividade oral.

4. METODOLOGIA

A pesquisa ora implementada possui um caráter qualitativo interpretativista, visto que se baseia tanto na observação direta em sala de aula quanto em intervenções realizadas em três turmas do 9º ano do ensino fundamental II, na escola EMEF David Trindade, localizada no bairro de Mangabeira, em João Pessoa- PB (*cf. ANEXO 1, P. 44*), entre agosto e outubro deste ano. O trabalho em foco foi desenvolvido por meio de uma intervenção na escola, realizado pelo discente, na qualidade de estagiário, com a supervisão do professor titular da disciplina de português das turmas mencionadas.

4.1 A escola

A instituição dispõe de um espaço físico razoável. Cada sala de aula comporta 30 alunos, mas devido à evasão escolar, as turmas, na metade do ano, se reduzem a 25 alunos ou menos. As disciplinas de Língua Portuguesa são divididas entre três professores, cada um com quatro turmas, de forma variada. A escola dispõe de um ginásio (desativado há três anos); uma biblioteca (fechada devido a problemas estruturais, então não pode ser utilizada); laboratório de informática (utilizado também para aulas do Projeto Robótica na Escola); uma sala de vídeo; secretaria; diretoria; sala da psicóloga e apoio psicopedagógico.

4.2 Problemas detectados na escola

Este estudo partiu das observações das aulas do professor titular, a fim de verificar sua metodologia utilizada para o uso da oralidade em sala de aula. A abordagem na escola se deu através da necessidade do cumprimento do componente curricular obrigatório – Estágio Supervisionado. Durante as observações, as atividades propostas pelo docente envolviam práticas de leitura, interpretação de texto, atividades dirigidas e contextualizadas (filmes, canções e mostras culturais). Então, percebemos que os alunos realizavam essas atividades de forma monótona e nunca conseguiam expor o que haviam lido nas aulas anteriores, apenas permaneciam no campo da leitura, mas não conseguiam debater o que foi lido (quando nos referimos à leitura, não são fragmentos, mas sim livros completos, paradidáticos, disponibilizados pelo professor no que ele chama de “Biblioteca Itinerante”), e por não terem a oportunidade de debater sobre o que foi lido,

eles achavam essas atividades cansativas, enfadonhas e motivo apenas de “não fazer nada”.

Todo o planejamento do docente é baseado no livro didático “*Português Linguagens: 9º ano*” de William Cereja e Thereza Cochar (cf. ANEXO 2, p. 45), seguindo as sequências de capítulos e conteúdos, tanto para língua (gramática) como para a literatura (pouco vista). Todas as turmas do professor possuem o referido livro, o que facilita no momento da exposição dos conteúdos. Durante as observações, verificamos que foram utilizados gêneros textuais, tais como: conto, romance, crônica, cartum, tirinhas, a fim de mostrar que são textos socialmente construídos. Durante a observação, constatamos que o professor trabalhou com gêneros textuais variados, sempre privilegiando a leitura de textos e a interpretação. Mas, com o passar dos dias, este docente demonstrou interesse em contextualizar os gêneros, utilizando-se de filmes, vídeos e atividades dirigidas baseados no que foi assistido. A sala de vídeo, que fora recém reaberta, é de fácil acesso aos professores durante o agendamento para utilizá-la, tendo que reservá-la com alguns dias de antecedência.

A escola, com todos os problemas, desde a falta de reforma por parte dos órgãos públicos municipais, até a falta de ventiladores nas salas de aula, sua gestão funciona de forma “eficiente”, com problemas pontuais, mas que são solucionados rapidamente ou que ficam sem solução, como, por exemplo, falta de porta no banheiro. A única causa para que a disciplina de Língua Portuguesa não seja executada de forma completa, como determinam os documentos oficiais (PCN), é a falta de manutenção na biblioteca, que foi construída durante um governo municipal que tinha o objetivo de assistir toda a comunidade do bairro Mangabeira II, com um acervo rico, vasto e amplo em todas as modalidades de leitura (clássicos da literatura, adaptações em paradidáticos para os ciclos do Fundamental etc.). A biblioteca, hoje fechada devido à falta de assistência do governo municipal, sucumbe com infiltrações, focos de cupim e suas obras mofando por causa da umidade do local.

Essas dificuldades que enfrentamos enquanto professores mostram o quanto ficamos desestimulados em realizar atividades extras ou descontraídas para que desperte a atenção e o gosto do aluno, tanto pela leitura como pelas atividades orais. Se tivéssemos

todos esses recursos de que precisamos para fazer da aula um recanto de aprendizagem, nossos alunos seriam seres pensantes, sem precisarem mendigar boa educação.

4.3. Projeto didático: etapas da atividade oral

O gênero debate é tido, pelos documentos oficiais, como *gênero privilegiado* no trato com a oralidade no ensino fundamental, por ser de circulação social. Este gênero aproxima o aluno, de forma integral, da modalidade oral da língua, além de propiciar a construção de sentido e posicionamento crítico diante de situações reais em seu cotidiano. Buscamos explorar, por mais breve que tenha sido, o recurso da transcrição de textos orais para a linguagem escrita e, como atividade final, o uso do *júri simulado*, uma atividade de cunho oral, que visa ao debate entre os alunos, colocando-os em situações de reflexão e construção de argumentos diante de um tema proposto. Para o desenvolvimento da sequência didática, escolhemos adotar o método da sequência básica de Cosson (2011), que se encontra em seu livro “Letramento Literário”, que nos traz propostas e etapas de como seguir com o planejamento de determinado conteúdo. Vale ressaltar que fizemos adaptações durante o processo de aplicação da sequência, tendo em vista que Cosson trabalha com “letramento literário”, envolvendo o trabalho com a escrita, mas nosso foco será a análise no comportamento e na construção da oralidade enquanto objeto de ensino-aprendizagem nesses ciclos (terceiro e quarto ciclos) do ensino fundamental.

O texto escolhido, para iniciarmos os conteúdos, foi *A violência na sociedade hoje e as causas da violência* (cf. ANEXO 3, p. 46-47), um diálogo entre alunos, diante de um debate e que foi transcrito. Na primeira etapa da sequência, fizemos o que Cosson chama de “Motivação”, com o intuito de preparar o alunado para as próximas etapas e sondar seus conhecimentos prévios sobre o que iríamos propor.

Para Cosson (2011, p. 55), os mais produtivos exercícios de motivação estabelecem vínculos estreitos entre o texto e o que vai se ler em seguida, e completa dizendo que

[...]A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de motivação. (op. cit., 2011, p.55)

A partir do texto motivador, com o objetivo de discutir o gênero, fomos chamando a atenção dos alunos para a participação do debate inicial, através de questionamentos como: a) Em quais situações e espaços sociais você acha que acontece e é praticado o debate regrado?; b) Em quais tipos de suporte esse tipo de gênero pode ser encontrado?; c) Como você acha que deve ser organizado um debate, no intuito de que todos tenham sua fala garantida?; d) Você já presenciou ou participou de um debate anterior?; e) Você considera esse tipo de gênero textual como fundamental para a série em que você se encontra?

O objetivo desses questionamentos era de estimular o conhecimento prévio do aluno e a participação na aula. Toda essa etapa partiu do texto motivador e que ainda continuamos como parte da primeira etapa “Motivação. No momento de responder às questões, alguns alunos sentiram-se seguros e à vontade para responder, enquanto outros ficaram acanhados e recuados, por nunca terem sido colocados em tal situação. No primeiro questionamento, aqueles alunos que responderam, afirmaram que já viram debates na TV e ouviram algumas vezes no rádio, durante programas jornalísticos matinais; ainda arriscaram em dizer que o debate podia ocorrer na escola e até mesmo em tribunais. No segundo questionamento - os alunos já tinham ciência do que seriam gênero e suporte, devido às aulas anteriores com o professor titular -, os alunos informaram que geralmente são vistos na TV e no rádio. No terceiro questionamento, os discentes disseram que sim, a organização do debate é importante, tendo em vista que todos podem ter sua vez de falar. No quarto questionamento, muitos deles nunca presenciaram debates pessoalmente, mas sempre veem durante os debates de políticos, em épocas de eleição. E, por último, e não menos importante, questionamos sobre a importância desse gênero na escola, por unanimidade, acreditam que esse gênero possa ajudá-los a saber “pensar mais rápido” e como se comportar em determinadas situações. Foi a partir desse último questionamento que, de fato, conseguimos enxergar que o gênero textual debate pode ser uma ótima e eficaz ferramenta na construção da oralidade na escola

Para a segunda etapa da sequência básica, Cosson (2011, p. 60) afirma que a apresentação do autor, como a parte biográfica, é algo a acrescentar quando estamos trabalhando com algum texto literário. Em nosso caso, como não estamos trabalhando com obras literárias, pensamos em realizar uma breve aula expositiva sobre gênero, suporte e, especificamente, o nosso foco maior no gênero debate. Nosso objetivo nessa

etapa, era que os alunos possuísem o mínimo de conhecimento possível para darmos prosseguimento aos próximos passos.

Na terceira etapa da sequência, procedemos à leitura dos textos que dariam origem aos debates posteriores, que tratam de assuntos e temas que viriam servir como tema maior para a atividade final desta sequência, como: “*Depoimento: Não dá pra não ter celular*”, escrito por Marion Strecker, colunista da FOLHA; “*Ex-vilão, especialistas apostam no celular para melhorar educação*”, um artigo publicado no site da Uol. Sendo assim, salientamos que, esses textos serviram como “motivadores” para seguirmos com a proposta, afim de que, após as aulas expositivas sobre o gênero debate, conseguíssemos realizar debates dentro da sala de aula, com o tema do ‘uso do celular na sala de aula’. Inferimos duas leituras: os alunos fizeram a primeira leitura em casa, como atividade, individualmente, pelo livro didático (todos os textos presentes no livro didático) (cf. ANEXO 4, P. 48).

A segunda leitura foi feita pelo professor estagiário, em sala, durante as aulas de Língua Portuguesa. Os textos foram lidos, pausadamente, respeitando as pontuações e com as entonações, para que pudéssemos ir dando sentido aos textos. Ao final de cada leitura, abríamos um espaço para quem quisesse falar ou comentar sobre o que foi lido. Muitas vezes, havia o silêncio, poucos se manifestavam, ainda receosos por nunca terem feito tal atividade. O mais interessante é que Cosson ressalta a importância e eficácia dessa etapa:

[...] Nesse caso, ler é um processo de extração de sentidos que está no texto. Essa extração passa necessariamente por dois níveis: o nível das letras e palavras que estão na superfície do texto, e o nível do significado, que é o conteúdo do texto” (COSSON, 2011, p.39).

Na quarta etapa, buscamos dos alunos seus conhecimentos prévios, a fim de levá-los a debater em sala, a respeito de cada assunto visto até então. Não foi necessário fazermos direcionamentos sobre o que iríamos discutir, porque já vínhamos lendo e discutindo sobre isso em aulas anteriores. Esse momento foi bem acalorado, e nessa etapa, lançamos a proposta da atividade final, o *júri simulado*. Aqui, subentendemos que, para Cosson (2011), é de extrema e fundamental importância que o alunado tenha chance de externalizar a reflexão acerca das leituras anteriores, fazendo com que surja um diálogo entre todos da turma.

Aqui concluímos as etapas propostas por Cosson na sequência básica, sendo eles motivação, introdução, leitura e interpretação (que transformamos em debates guiados). Neste último, começamos a colocar em prática o que viríamos a fazer em seguida com a aplicação da atividade final, focalizando sempre nos debates, nas colocações e, até mesmo, na construção dos argumentos criados diante dos temas apresentados.

Como já dito anteriormente, decidimos trabalhar com o gênero textual debate regrado público, utilizando-nos do *júri simulado* como forma de avaliação e atividade final da sequência. Com os alunos, após as aulas sobre o assunto do gênero, trabalhamos nessa parte “O planejamento e realização do debate” (cf. ANEXO 5, p. 49). Na aula seguinte, montamos toda a estrutura que iria compor o júri da turma observada. No capítulo seguinte, descrevemos com detalhes a realização e como ficou a sua divisão, mas já nos adiantamos que o júri foi composto por promotor (advogados auxiliares) – acusação, advogados de defesa, júri popular, escritã, e o juiz – que vinha a se tornar o moderador do debate.

Portanto, da Sequência Básica de Cosson (2011), observamos e, segundo o próprio autor, não é algo intocável ou que não possa sofrer alterações. Dentro dos próprios objetivos de letramento literário na escola, conseguimos mesclar a leitura com a interpretação, a motivação com a introdução, mas é claro que sempre de acordo com as necessidades e características da turma.

Destacamos que o ensino da língua oral toma pouquíssimo espaço nas escolas, o que de certa forma é contraditório, uma vez que, antes mesmo de aprendermos a ler e a escrever, já falamos, ou seja, a modalidade oral às vezes nem é aceito e nem visto como procedimento de práticas escolares aceitáveis e, quando são vistos, são levados em consideração sempre a ponte para entendermos a escrita, diante de suas diversas formas. Não existe o “ensino do oral”, o que, no máximo, pode ocorrer é adaptar para a escrita, ou muitas vezes o que vem sendo priorizado nos livros didáticos.

No próximo capítulo, descrevemos e analisamos os dados e apresentamos os resultados obtidos neste estudo.

5. DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE ORAL E RESULTADOS ALCANÇADOS

Nesta etapa do trabalho, descrevemos a sequência básica proposta no item anterior e apresentamos os resultados obtidos durante a aplicação do projeto, realizado em conjunto com o professor titular.

Pautamo-nos em um tripé, fundamental para que possamos entender as variáveis do ensino-aprendizagem (PCN, 1998):

- O aluno;
- Os conhecimentos com os quais se operam nas práticas de linguagem;
- A mediação do professor.

O aluno é fundamental para qualquer construção de ensino e aprendizagem, sendo ele o sujeito da ação de aprender, aquele que vai agir sobre os conhecimentos adquiridos, tais conhecimentos são operacionalizados nas práticas sociais da linguagem. O professor, por sua vez, é aquele que organiza toda a mediação entre o sujeito (aluno) e o conhecimento.

Após essa breve contextualização, podemos entender toda a proposta que foi planejada, visando analisar a prática da oralidade na escola observada. Na primeira etapa do trabalho, o planejamento foi construído, dando continuidade aos conteúdos propostos para as turmas.

No mês de agosto do corrente ano, focamos somente na observação das aulas. Verificamos que a oralidade é pouco utilizada enquanto objeto de construção do aluno cidadão, que se impõe e se posiciona diante de determinadas situações. O professor titular trabalha, constantemente, com leitura de livros paradidáticos, distribuídos durante as aulas de leitura, mas os alunos nunca têm a oportunidade de externar o que foi lido, nem mesmo fazendo a interpretação do texto.

Na sequência dos conteúdos do livro didático do 9º ano do ensino fundamental, deparamos com o gênero textual, de caráter público *debate regrado*. Daí surgiu a oportunidade de começarmos a planejar toda a sequência básica, que explicitamos a seguir.

A motivação foi iniciada quando apresentamos um fragmento de um texto oral, que foi transcrito para a linguagem escrita, como forma de mostrar os detalhes que são observados na fala e que, raramente, estão presentes na escrita. O texto motivador sobre o tema *A violência na sociedade hoje e as causas da violência* (cf. ANEXO 3, p. 46-47) foi o que deu início à construção das próximas etapas, juntamente com os alunos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 23), a unidade básica do ensino, sim, é o texto. Pensando dessa forma, é preciso priorizar gêneros, de preferência de circulação social. Portanto, os textos selecionados para as atividades tiveram o principal intuito de favorecer a reflexão crítica, como exercício de pensamento e construção de sentido.

Nessa perspectiva, pensamos que os alunos já chegam à escola com uma certa competência discursiva e linguística, como nos dizem os PCN's (1998, p. 24)

Acreditando que a aprendizagem da língua oral, por se dar no espaço doméstico, não é tarefa da escola, as situações de ensino vêm utilizando a modalidade oral da linguagem unicamente como instrumento para permitir o tratamento dos diversos conteúdos.

Os textos que foram utilizados, posteriormente (cf. ANEXO 4, p. 48), também constavam no livro didático e os utilizamos como base para um debate, a fim de verificar o conhecimento de mundo e ativar os conhecimentos prévios dos alunos. Diante dos textos propostos pelo livro didático, foi feita a leitura em sala de aula e, a partir daí, começamos a observar como cada um dos alunos se posicionava acerca dos temas. Dentre estes, o texto “O uso do celular da escola” foi bastante discutido e debatido por eles, sobretudo por se tratar de um tema que faz parte da vivência desses estudantes.

Fizemos adaptações na sequência, pois não nos utilizamos da produção textual escrita, mas, sim, de textos orais/falados, ou seja, da exposição dos temas, verbalmente. Foram aulas seguidas de discussões e começamos a observar o interesse dos alunos em continuar os debates, com temas variados. Chegamos a discutir sobre “O uso da tecnologia em amizades juvenis” e até mesmo “O armamento da população”.

O momento político e os debates que vivenciamos nos últimos dias foram a maior oportunidade de os alunos acompanharem, pela TV, os debates dos candidatos e como, de fato, são construídos. Mostramos que, para um debate acontecer, precisamos de um tema ou de pessoas que discutam temas específicos, como é o caso dos candidatos à presidência, que representam o futuro do Brasil. Além disso, chamamos a atenção para uma figura primordial, durante a realização deste, o moderador. Este fica responsável por organizar e instituir regras a guiarem toda a atividade. Fazem parte do debate as seguintes ‘personagens’: o moderador, os debatedores e, algumas vezes, a plateia (no caso da TV). Isto foi sendo mostrado (*cf. ANEXO 6. P. 50*) durante as leituras e discussões nas aulas de língua portuguesa.

Depois de todo o processo de leitura dos textos motivadores, dos debates realizados nas aulas, com temas propostos pelo livro didático, chegamos à atividade final e ápice de toda a sequência. Juntamente com o professor titular das turmas, escolhemos o *júri simulado* como atividade pedagógica para a construção e a avaliação da oralidade.

Utilizamos, inicialmente, duas turmas de 9º ano para desenvolver a atividade e avaliar sua eficácia como prática de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Discorremos, adiante, sobre o júri da turma B, a partir do tema “*O uso do celular na escola: vilão ou aliado?*”. A turma foi dividida em grupos, cada um com sua função; separamos a turma em: advogados de defesa, promotor e seus auxiliares, escrivão (ã) e o júri popular. Quem mediou os debates foi o docente titular da turma no papel de juiz.

Escolhido o tema e feita a divisão da turma, demos uma semana para que os alunos se preparassem e construíssem entre si os argumentos que seriam utilizados no debate. Na oportunidade, os alunos montaram seus próprios roteiros de fala e como iriam se comportar diante da situação. Foram dadas dicas de filmes e vídeos que mostravam julgamentos, júris reais e, até mesmo, ajuizamentos importantes que já aconteceram em anos passados. Deixamos os discentes livres para pesquisarem e montarem seus próprios argumentos, porém sob a supervisão do professor estagiário e do titular.

Diante disso, começamos a analisar que a escola precisa ter objetivos e propostas que façam daquele espaço um lugar onde o sujeito (aluno) tenha direito à palavra. A escola, enquanto local de construção de conhecimento e pessoas cidadãos, deve adotar o

compromisso de procurar garantir esse direito legítimo. Como bem apontam os PCN's (1998, p. 48):

[...]e essa palavra encontre ressonância no discurso do outro. Trata-se de instaurar um espaço de reflexão em que seja possibilitado o contato efetivo de diferentes opiniões, onde a divergência seja explicitada e o conflito possa emergir; um espaço em que o diferente não seja melhor nem pior, mas apenas diferente, e que, por isso mesmo, precise ser considerado pelas possibilidades de interpretação do real que apresenta[...]

A atividade do júri foi realizada na sala de vídeo (*cf. ANEXO 7, p. 51-52*), um espaço mais propício. A divisão do espaço foi feita da seguinte maneira: juiz e escrivã, no centro; do lado direito, promotores e auxiliares; do lado esquerdo, advogados de defesa; de frente ao juiz, a ré (representando o tema); o júri na primeira fila (escolhido por sorteio) e os demais fizeram plateia. O tema que estava sendo julgado nesta turma foi “*O uso do celular na escola: vilão ou aliado?*”. Explicamos o papel e a função de cada área determinada (em aulas anteriores), sendo: *advogados de defesa* iriam construir argumentos que convenceriam o júri popular que, sim, o celular é aliado, enquanto ferramenta de ensino-aprendizagem; a *promotoria* fica responsável por afirmar que não, o uso do celular na escola acarreta danos irreparáveis à educação; a *escrivã* ficou responsável por redigir e registrar em ata tudo o que foi debatido; e - não menos importante - , o *juiz*, mediador do debate, que se arrola a seguir.

O debate iniciou com as considerações dos dois lados, tanto acusação quanto defesa, os quais mostraram as linhas de pensamento e raciocínio na construção dos argumentos, de forma oral. É importante frisar que os alunos ficaram livres para criar, desde as provas até as falas, as situações a serem colocadas diante do juiz. Devido ao tempo, não conseguimos trabalhar com os pronomes de tratamento adequados para esse contexto de comportamento da oralidade, mas os alunos tiveram esse cuidado de, durante as pesquisas, buscar as informações necessárias sobre determinados pronomes de tratamento. Alguns discentes chegaram até nós, professores, em busca de sanar suas dúvidas e, de forma adequada, conseguiram utilizá-los durante todo o debate.

Exigimos unicamente que todos os argumentos fossem expostos para que pudéssemos ter “pano nas mangas” para ser debatido. A mediação do juiz, o próprio professor, nesse sentido, cumpre o papel de extrema relevância no sentido de organizar os alunos e colocá-los em determinadas situações, com contatos críticos e reflexivos com

diferentes níveis da linguagem, como, por exemplo, os valores, preceitos, intenções de cada um, a forma de tratamento dos que compunham o júri etc. É na perspectiva dos Parâmetros Curriculares que pensamos como o papel do professor, enquanto mediador, é fundamental, também, na construção desse momento da oralidade em funcionamento.

No decorrer do debate, os alunos expuseram provas, com vídeos que mostravam atitudes, tanto de professores quanto de alunos diante do uso do celular. A primeira foi um vídeo em que aparecia uma jovem, durante uma aula de matemática, em que seu celular toca três vezes consecutivas e, na terceira vez, o professor se ira, vai até a carteira da aluna e atira-o na parede; a segunda, o vídeo mostrava um professor que quase foi atingido por um ventilador arremessado por um aluno durante sua aula, mas enquanto todos “quebravam tudo”, o professor conversava em redes sociais. Essas provas foram apresentadas pela promotoria, que tinha o objetivo de condenar o réu. A defesa nada se pronunciou diante de tais provas, mas o debate surgiu a partir da testemunha pessoal, convocada pela acusação, a vice-diretora da escola, que deixou seu depoimento sendo contra o uso do celular. Já a defesa também convocou um professor, que faz uso do celular, constantemente, em sala para a realização de atividades, tendo em vista que a escola não possui instrumentos necessários para a realização de suas aulas.

Foram utilizadas palavras de “protesto”, linguagem comum em tribunais do júri, diante de situações reais. As considerações e argumentos foram específicos daquele momento, também do gênero que estava sendo trabalhado e observado. Vejamos como se posicionam os PCN’s:

[...]os gêneros nos quais os discursos se organizarão e as restrições e possibilidade disso decorrentes; as finalidades colocadas; os possíveis conhecimentos compartilhados e não compartilhados pelos interlocutores – coloca-se como aspecto fundamental a ser tematizado, dado que a possibilidade de o sujeito ter seu discurso legitimado passa por sua habilidade de organizá-lo adequadamente. (*Op. Cit*, 1998, p. 48)

Em suma, os alunos tiveram todos os aspectos fundamentais para a organização e funcionamento do gênero proposto. Desde as aulas iniciais, mostraram interesse em participar – a exemplo da curiosidade de saberem os pronomes de tratamento adequados os discursos foram organizados; houve pontos positivos na discussão; os conhecimentos compartilhados foram expostos no debate e os conhecimentos não compartilhados, internalizados nos alunos. O gênero debate (sendo ele de qualquer maneira) precisa ser

tematizado para ser caracterizado como tal gênero de circulação e de aspecto oral social. Os sujeitos (nesse caso, os alunos participantes do júri) tiveram suas falas legitimadas, por terem organizado, adequadamente, seus argumentos. No caso do júri simulado da turma B, do 9º ano fundamental, a ré (ou o tema) “*O uso do celular na escola: vilão ou aliado?*” foi condenado.

A seguir trazemos as considerações finais acerca do trabalho desenvolvido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi apontado nesse trabalho, constatamos que, tanto o letramento quanto a oralidade exercem papéis indispensáveis na formação crítica-reflexiva dos alunos. No entanto, para que isso ocorra, é preciso que haja um trabalho, desde o planejamento do docente até a realização das atividades, que ofereçam meios e recursos para que esses alunos possam construir seus conhecimentos, partindo do pressuposto de que o letramento oral é fundamental diante dessa construção nas séries apresentadas. Essas atividades precisam partir do conhecimento prévio e do conhecimento de mundo que os estudantes possuem, mas sempre com as motivações necessárias para que essas ativações sejam concretizadas.

Durante as atividades orais práticas desenvolvidas, verificamos que os alunos conseguiram absorver, com êxito, o que foi ensinado durante as aulas, e montar seus próprios roteiros de fala para o momento da atividade final, o debate maior. Foi verificado que os alunos, mesmo com as dificuldades encontradas no ensino, conseguiram ir além das expectativas e mostraram como, de fato, o ensino do oral é necessário para a vida. Dizemos isso porque presenciamos vários momentos de leitura de livros paradidáticos, clássicos tradicionais da literatura, mas os alunos nunca conseguiam externar suas opiniões sobre a leitura realizada. Sempre ocorria aquela aula mecânica, monótona e sem recursos, apenas utilizando o livro didático para a realização das interpretações dos textos ali presentes.

Consideramos que essas aulas mecânicas, sem momentos para os alunos externar o que absorveram das leituras realizadas, não têm sido e não são proveitosas, pois as dificuldades dos alunos se posicionarem ou “oralizarem” o que se foi aprendido continua sendo recorrente nas escolas de ensino fundamental. Isso mostra que, quando os alunos chegam ao ensino médio, mal sabem interpretar um texto ou participar ativamente das aulas em que o professor realiza questionamentos, sem que o aluno não saiba o que está sendo tratado. Os professores, por sua vez, acabam enxergando a oralidade como algo a não ser considerado, tendo em vista aquele velho ditado, “Já sabem falar, não há pra que ensinar”, se os alunos já sabem falar, para que ensinar a oralidade de forma ativa, e sem levar em consideração que precisamos letrar nossos alunos, também, oralmente? Assim,

os alunos nunca vão conseguir se posicionar, de nenhuma forma, diante de situações reais, do cotidiano, como, por exemplo, se posicionar, politicamente.

Observamos que as turmas em que foi feito o júri simulado obtiveram um resultado excepcional, diante do que foi exposto nas aulas e durante a apresentação da atividade aos alunos. Os educandos tiveram o interesse em buscar as informações e, tal como acontecia em um tribunal do júri real, foram em busca dos pronomes de tratamento adequados à situação e que seriam usados no debate e, diante disso, enfatizamos novamente o quanto é importante esse momento do ensino da oralidade nessas séries, enquanto momento de construção de alunos reflexivos.

À medida que os alunos forem compreendendo que o ato de falar não está apenas restrito apenas ao falar diário, mas sim, envolvendo toda uma construção de sentidos entre interlocutores, mediado por várias situações sociais, pelas experiências de vida, pelos conhecimentos prévios ativados, bem como por organização linguística própria de cada gênero oral (ANTUNES, 2003) eles se tornarão capazes de produzir seus próprios discursos e ter a capacidade de construir seus argumentos, como forma de se imporem diante de determinado tema. Pensado dessa forma, o ensino da linguagem oral, em língua portuguesa, passará a ser ressignificado e os alunos não se sentirão apenas alunos como quaisquer outros.

O trabalho desenvolvido foi muito válido e fundamental para a ressignificação do ensino da linguagem oral, no terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, pois conseguimos atingir os objetivos lançados por primazia, tendo em vista que os alunos atenderam aos propósitos comunicativos devidos, tanto nas aulas quanto na atividade. Notamos, ainda, que as atividades desenvolvidas atenderam boa parte dos alunos, pois até aqueles mais “calados” conseguiram participar (sendo esse um dos nossos maiores objetivos), participando das discussões levantadas na construção de debates, sendo ele coloquial ou formal, demonstrando interesse pela atividade proposta.

Salientamos que o componente curricular obrigatório Estágio Supervisionado foi um canal de grande valia para essa pesquisa, pois proporcionou acesso à escola e à sala de aula. Ressaltamos que o ato de ensinar é um desafio a ser enfrentado, com dedicação, suor e qualificação para o exercício da profissão.

Portanto, é válido ressaltar que a presente pesquisa alcançou o objetivo de tentar minimizar as grandes lacunas do ensino da oralidade, mostrando que é possível utilizar os gêneros orais na formação do aluno, encontradas no ensino fundamental II, tanto para os docentes quanto para o alunado, lacunas estas em relação ao ensino-aprendizagem e do letramento oral. Serviu como orientação para que as aulas de Português se tornassem mais participativas e ativas em seus debates, abrindo possibilidades de novos caminhos na construção do aluno crítico-reflexivo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **Lingua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BORTONI, Ricardo. MARIS, Stella. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa: 3º e 4º ciclos**. Brasília: Secretaria do Ensino Fundamental, 1998.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª ed., 6ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

EDMONSON, Munro E. **Lore: an introduction to the science of folklore and literature**. 1971. Nova York : Holt, Rinehart e Winston.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna**. 5ª ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade**. In: **Gêneros Textuais e Ensino**, 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. **Fala e escrita**. 1ª reimpressão. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEURER, José Luiz. MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

ONG, Walter J. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. Campinas: SP, Papirus, 1998.

ROJO, Roxane. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2ª ed. Belo Horizonte : Autêntica, 1998.

STUBS, Michael. **Language and literacy:** the sociolinguistics of reading and writing. 1980. London. Routledge e Kegan Paul.

ANEXOS

ANEXO I – Termo de Consentimento assinado pela Secretaria

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, Maria de Lourdes Soares de Oliveira,
autorizo o uso do nome da *Escola Municipal de Ensino Fundamental David Trindade*, localizada no bairro de Mangabeira – João Pessoa, PB, para a coleta de dados, visando à construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com fins acadêmicos, para o Curso de Licenciatura Plena em Letras (Língua Portuguesa) da Universidade Federal da Paraíba.

João Pessoa, 14 de setembro de 2018.

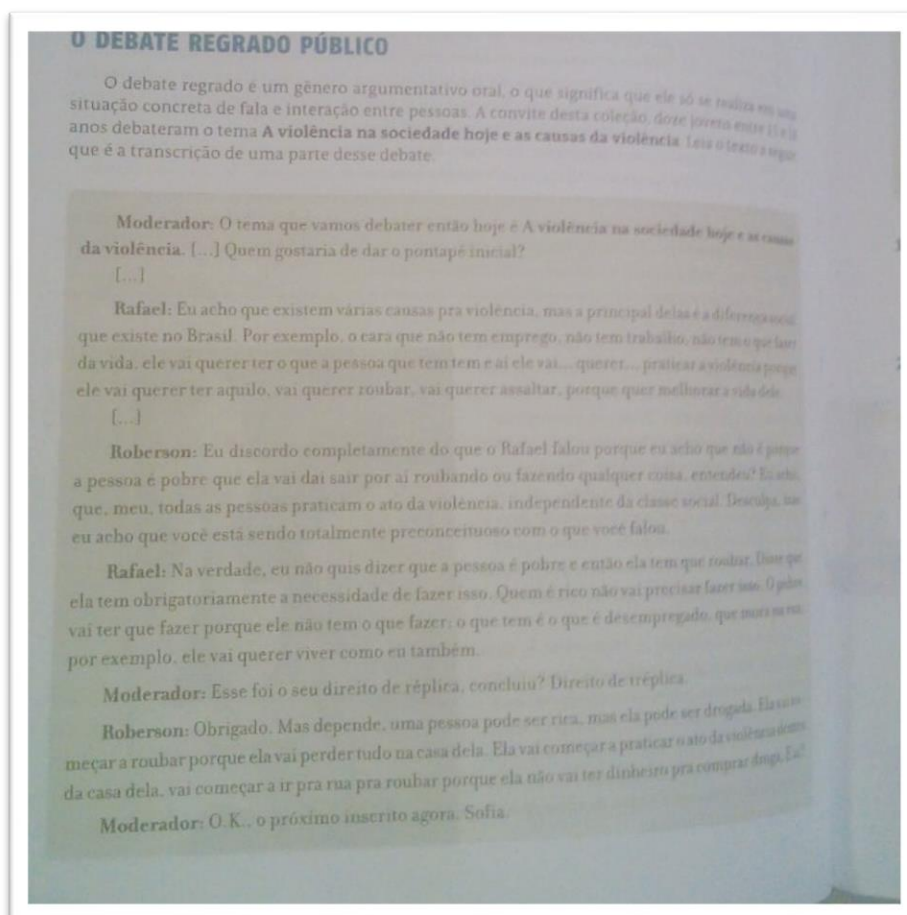

Maria de Lourdes Soares de Oliveira
Diretora
DIRETORA DA ESCOLA

Termo de autorização da escola para a realização das atividades.

ANEXO II – Capa do livro didático utilizado

Capa do livro didático utilizado nas intervenções.

ANEXO III – Primeiro texto utilizado



Texto motivador principal que deu origem à proposta do debate

Sofia: Eu concordo com o que ele disse. Eu acho que você mesmo falou que a pessoa que é drogada vai ter que sair roubando pra poder comprar mais droga e, se ela é rica, ela consegue o dinheiro que ela quiser. Agora, as pessoas que são pobres, quer dizer, que têm a necessidade, que não têm... não têm o que fazer pra conseguir o que as pessoas ricas têm, elas querem fazer parte da sociedade, do mundo, elas querem fazer parte daquilo que as pessoas são, daquilo que as pessoas têm. Elas querem ter um salário legal, elas querem ter aquele carro, elas querem morar numa casa legal, elas não podem... Então elas têm que roubar pra isso. Essa é minha opinião.

Moderador: O.K. Roberson, depois Amanda.

Roberson: Eu discordo [...] do que você falou, Sofia. Não, não é porque a pessoa é pobre, meu, que ela vai sair roubando por aí. São pobres e pobres, são ricos e ricos, entendeu? Não é porque a pessoa é pobre que ela vai ficar pedindo no farol, se fazer de coit... Não. Ela vai procurar emprego, tipo, você tá falando de 100 pessoas, você tá falando tipo 5 pessoas. Dessas 100 pessoas, 5 pessoas devem fazer isso da classe mais baixa. Enquanto da classe rica, tudo bem, pode ter o maior dinheiro, mas elas não vão querer gastar o próprio dinheiro delas. Elas vão querer, elas vão querer roubar de uma outra pessoa, entendeu? Elas vão querer roubar da própria casa, dos próprios pais pra ir buscar isso.

Moderador: Você quer o direito de réplica?

Sofia: Não, acho que eu passo.

1. O debate regrado é um gênero argumentativo oral, que ocorre quando um conjunto de pessoas deseja conhecer diferentes pontos de vista sobre um tema polêmico.
 - a) Em que situações e em que esferas sociais você acha que o debate regrado é praticado?
 - b) Em que suportes ele pode ser veiculado?
2. No debate em estudo:
 - a) O tema debatido é polêmico, isto é, permite diferentes opiniões?
 - b) No trecho transcrito, todos participaram?
 - c) Das pessoas que falaram, alguma absteve-se do direito de contra-argumentar?
3. Como o nome sugere, o debate regrado supõe a existência de regras. Como você acha que deve ser organizado um debate a fim de que o direito de falar seja garantido a todos?
4. Num debate, quando expomos nossas opiniões, precisamos fundamentá-las com argumentos, isto é, com motivos ou razões. No debate em estudo, Rafael diz que a principal causa da violência é a diferença social.
 - a) Com que argumentos ele fundamenta sua opinião?
 - b) Sofia concorda com os argumentos de Rafael? Justifique sua resposta.
5. Roberson discorda de Rafael e de Sofia. Com que argumentos ele defende sua opinião?
6. Ao argumentar, os debatedores expõem seu ponto de vista a respeito do tema. Por isso, é natural que sejam empregadas expressões como **eu acho que, na minha opinião, a meu ver**, etc. Identifique no texto expressões desse tipo.

ANEXO IV – Textos extras utilizados

AGORA É A SUA VEZ ▶

Com a orientação do professor, participe com os colegas de um debate regrado sobre o tema: **O celular na sala de aula: vilão ou evolução pedagógica?**.
Para ampliar as informações que você tem sobre o assunto, leia o painel de textos a seguir.

Depoimento: Não dá pra não ter celular

MARION STRECKER, COLUNISTA DA FOLHA

Claro que dá pra não ter. Mas não ter é só para radicais, libertários, desprendidos ou os que têm uma vida regrada junto a telefones fixos.

A maioria acha que não dá pra não ter um celular. Eu também, embora saiba que dá. Virou dependência. Nós achamos que precisamos e os outros também esperam isso de nós. "Como? Você não tem celular?", perguntam, como se a pessoa fosse um ET.

[...]

O mito é ter o mundo nas mãos. A realidade é se tornar um escravo do aparelho.

[...]

Minha filha de 14 anos é mais viciada do que eu. Brinco que a geração dela ficará com patolas enormes no lugar dos dedões, de tanto digitar. Ela também dorme e acorda com ele (o álbi é o despertador). Leva o fulano para a escola, o banheiro, a praia, a neve, onde for. Só não surfou com ele, ainda.

[...]

(Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/equlibrio/2012/10/1177132-depoimento-nao-da-pra-nao-ter-celular.shtml>. Acesso em: 29/5/2014.)

138

Ex-vilão, especialistas apostam no celular para melhorar educação

Andréia Martins e Carolina Cunha

Nenhum professor gosta de ver seus alunos distraídos durante a aula, atraídos por mensagens, vídeos e redes sociais no celular. No entanto, a imagem do celular como um vilão da educação está ficando para trás. Especialistas em ensino a distância já consideram o celular um aliado da educação por sua facilidade de acesso.

[...]

"Precisamos começar a integrá-los no cotidiano escolar. Enquanto instrumento de informação e comunicação, o celular tem o potencial inquestionável de viabilizar o acesso a dados e colocar pessoas em contato", diz Antonio Carlos Xavier, professor da UFPE (Universidade Federal de Pernambuco) do Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologias Educacionais.

Para Gil Giardelli, especialista em inovação digital e professor da ESPM, o celular é hoje objeto inseparável do educador. "Se o educador se posicionar como um curador de conteúdos e enviar materiais que despertam o interesse do aluno no trânsito, nas filas e em seus momentos de micro-têdios, ele consumirá e compartilhará o conteúdo do professor e entraremos na era do fim da aula cronometrada e do espaço concreto, onde alunos aprenderão no seu tempo e espaço."

Exemplos de como os professores podem usar o celular nas aulas não faltam. Desde lembretes de tarefas, sugestões de leituras e de programação cultural, exercícios preparatórios, entre outras dicas que podem ser enviadas por torpedão, como para pesquisas rápidas na internet, consulta a dicionários e a gravação de entrevistas em áudio ou em vídeo feitas pelos alunos com posterior debate das respostas.

[...]

No Brasil, o uso do celular ou smartphones como recursos pedagógicos é bastante novo. Além dos exemplos citados [...], Xavier destaca o bom uso que escolas de idiomas vêm fazendo da ferramenta. [...]

Da UFPE, Xavier cita dois trabalhos [...]. Em um deles o aluno interagia com um avatar em um aplicativo que simulava situações de viagens para o exterior, e no outro, feito com aprendizes de inglês de uma escola pública do ensino médio, os alunos recebiam tarefas por torpedão, gravavam textos em inglês para testar a pronúncia e realizavam buscas em dicionários "baixados" em aparelhos celulares.

"Os resultados de ambas as investigações apontaram para um significativo aumento do interesse dos estudantes pela aprendizagem da língua inglesa, quando havia atividades para serem realizadas no e com o celular. Perceberam uma nítida ampliação de vocabulário e melhoria na pronúncia entre os estudantes que participaram das pesquisas", diz o professor.

[...]

(Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/10/30/ex-vilao-especialistas-apostam-no-celular-para-melhorar-ensino-educacao.htm>. Acesso em: 29/5/2014.)

139


Textos extras (Livro Didático) utilizados durante as motivações.

ANEXO V – Planejamento do Debate

Planejamento e realização do debate

Para participar do debate, siga estas orientações:

- Pense sobre o tema e assuma um ponto de vista, de acordo com sua opinião sobre o assunto debatido.
- Fundamente sua opinião com bons argumentos, com motivos e explicações.
- Procure utilizar dados e fatos como exemplo em sua argumentação. Quanto mais claros e precisos forem seus argumentos, mais facilidade você terá para convencer seus interlocutores.
- Faça anotações dos pontos principais que você defenderá e dos argumentos a serem utilizados; elas podem servir como guia para conduzir seu raciocínio.
- Leia o quadro "Princípios e procedimentos para a realização de um debate democrático".
- Direcione sua fala para o público e cuidado com a impostação da voz: não fale nem muito alto, nem muito baixo, nem gritando, nem sussurrando. Procure passar segurança e credibilidade com sua fala.
- Fique atento aos argumentos e contra-argumentos dos outros debatedores, para que você possa refutá-los adequadamente, sem, no entanto, ser agressivo.
- Utilize uma linguagem adequada ao debate, sem o uso excessivo de gírias e de expressões típicas de uma conversa informal, ou repetição excessiva de uma mesma expressão, como "tipo", "assim", "né", "tá", entre outras.
- Se possível, filme o debate. Assim, posteriormente, todos poderão assistir a ele ou a partes dele a fim de observar aspectos positivos e negativos e aprimorar os próximos debates.



Princípios e procedimentos para a realização de um debate democrático

1. Todos os participantes têm o direito de:
 - falar e ouvir livremente (não se deve interromper a exposição do outro; portanto, cada um só deve falar quando for a sua vez);
 - expressar suas ideias com liberdade e ter seu ponto de vista respeitado (não se deve, por exemplo, zombar ou provocar o debatedor durante sua exposição);
 - estar em igualdade de condições uns com os outros (por exemplo, quanto ao tempo para falar).
2. O debate é uma exposição de pontos de vista sobre determinado assunto. Nele, não se julgam pessoas, e sim ideias; por isso, a discussão nunca deve ser levada para o plano pessoal.
3. Quando um participante apresenta um contra-argumento ao ponto de vista do outro, pode haver réplica, dependendo do acordo feito pelos participantes antes do início do debate.
4. Durante o debate, deve-se anotar o nome da pessoa que fala e os argumentos apresentados por ela e, posteriormente, ao retomar ou combater algum argumento, consultar as anotações feitas.
5. É essencial respeitar as regras estabelecidas; caso contrário, pode-se comprometer o andamento e o sucesso do debate.
6. Deve-se expor a ideia principal logo no início da fala e não perder tempo com informações secundárias; se possível, o restante do tempo deve ser usado com exemplos.

141

ANEXO VI – Papel do Moderador

Produção de texto

O DEBATE REGRADO PÚBLICO: O PAPEL DO MODERADOR

No capítulo anterior, você participou de um debate regrado público e notou que essa atividade precisa ter certa organização, sob o risco de fracassar. Por exemplo, é necessário organizar a vez das pessoas que querem falar, estabelecer o tempo de duração do debate e um tempo máximo para a exposição de cada participante, evitar agressões pessoais, etc.

O papel de organizar o debate cabe ao **moderador** ou **mediador**. Uma atuação eficaz do moderador pode garantir a qualidade do debate, isto é, levar a um aprofundamento maior do tema e deixar os debatedores satisfeitos com sua participação.

Os aspectos do debate aos quais o moderador deverá estar atento estão relacionados a seguir.

- a) **Apresentação:** o moderador cumprimenta o público, apresenta o tema a ser debatido, faz comentários a respeito da importância dele e do debate e fala resumidamente sobre as posições mais comuns em relação ao tema.
- b) **Organização e regras:** o moderador apresenta as regras do debate, desde que já estabelecidas pelos debatedores, ou submete-as à aprovação da plateia. Veja algumas delas:
 - Se todos os presentes podem participar como debatedores ou se o debate ficará restrito a certo número de pessoas.
 - O tempo máximo de duração do debate e o tempo para a exposição de cada participante.
 - Como as pessoas que querem falar devem se inscrever — por exemplo, levantando o braço ou fazendo um sinal para o mediador ou um auxiliar dele.
 - Se haverá direito de réplica ou de tréplica quando um debatedor citar outro, contrapondo-se às suas ideias, etc.
- c) **Regulação das trocas:** o moderador controla o tempo dos debatedores, a quem faz sinais para indicar que o tempo está terminando; interrompe a fala de um debatedor, se necessário, para dar a palavra a outro; concede o direito de réplica ou de tréplica, se estabelecido pelas regras; decide sobre qualquer incidente não previsto; faz a inscrição dos que querem falar (ou transfere esse trabalho para um secretário).



ANEXO VII – Júri Simulado



Momento em que a aluna, no papel de advogada de defesa, questiona a testemunha.



Momento em que a aluna, no papel de advogada de defesa, questiona testemunha.



Aluno representando o promotor (acusação), apresenta argumentos ao júri popular.



Momento de interação com os alunos, na leitura dos textos motivadores.



Interação com os alunos, durante as aulas de Língua Portuguesa.

Aluno apresentando argumentos ao júri popular.

